Ecrire pour se former : le journal de bord des formateurs de terrain

Truffer Moreau Isabelle, Professeure, Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS), St-Maurice, Suisse, isabelle.truffer@hepvs.ch - Perisset Bagnoud Danièle, Professeure, Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS), St- Maurice, Suisse, daniele.perisset@hepvs.ch

Mots-clés : Journal de bord – Pratique réflexive – Formation des formateurs de terrain – Construction de savoirs – Ecrire sa pratique

Afin d'offrir aux futurs enseignants des conditions de formation sur le terrain qui tiennent compte notamment des caractéristiques d'une formation professionnalisante, soucieuse d'articuler étroitement formation en institution et formation sur le terrain, la Haute école pédagogique du Valais (Suisse) a mis en place une formation spécifique destinée aux formateurs de terrain, ces maîtres de stage appelés « praticiens-formateurs » (PF). Parmi les différents dispositifs proposés pour aider à l'accompagnement expert des étudiants en formation, le journal de bord de formation joue un rôle essentiel.
Cette contribution met en évidence le rôle d'espace potentiel ouvert, confortable et stimulant à la fois, attribué au journal de bord de formation des praticiens-formateurs, dans le but de faciliter l'accession à une écriture en lien avec soi, en tant que personne et professionnel. Elle reprend également le concept du passeur qui, par des propositions d'activités d'écriture, guide le formé sur le chemin qui va de l'utilisation de l'écriture comme contenu d'informations au travail de distanciation et de traitement de ces informations. Ce travail produit des effets qui participent de fait à l'autoformation du sujet.

Contexte institutionnel

Les formations d'enseignants de Suisse ont effectué une mue importante au cours des dix dernières années. Mis à part Genève, qui a misé sur une formation universitaire, les autres cantons helvétiques ont tablé sur des formations en Hautes écoles pédagogiques régionales (Criblez *et al*. ; 2000, Périsset Bagnoud, 2002), qui ont à relever le défi original de se frayer leur propre voie, entre la voie universitaire et la voie gymnasiale (Perrenoud, 2000).
Le défi que relèvent les HEP se rapporte au processus de professionnalisation de la fonction enseignante[1], à savoir : le transfert au niveau supérieur de la formation, une organisation professionnelle structurée en un organisme officiel et enfin une formation scientifique propre à permettre au professionnel « de réaliser en autonomie des actes intellectuels non routiniers qui engagent sa responsabilité » (Paquay, 1994, p. 19). Le premier point relève d'une décision politique et le second du politique et des associations d'enseignants ; ils ne concernent pas directement les instituts de formation. Il n'en est pas de même du troisième point, relatif à la construction de savoirs susceptibles de soutenir une pratique professionnelle autonome et responsable où les institutions de formation ont leur part de responsabilité à assumer.
La Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) fait partie du premier contingent des Hautes écoles suisses en activité. Nourrie des recherches en sciences de l'éducation (pour une synthèse des références utilisées, voir Périsset Bagnoud, 1998), soucieuse d'assurer une articulation étroite entre formation en institution et formation sur le terrain, le premier acte de

[1] A ce propos, voir Carbonneau (1993) et Bourdoncle (1991).

formation qui a été posé concerne la formation des enseignants formateurs de terrain, dits ici *praticiens-formateurs* ou PF (Périsset Bagnoud, 2000, 2004 ; Truffer Moreau, 2001 ; Vuagniaux, 2001), ceux que les Ecoles normales appelaient « maîtres de stage ». Le changement sémantique indique l'orientation voulue par la nouvelle institution qui ne confie plus ses étudiants à des maîtres modèles, désignés pour transmettre un savoir normé et normatif. « Les stages forment des praticiens, pas nécessairement des professionnels » (Paquay, 1994, p. 19) : il appartient à l'institution de formation de prendre le pari d'encadrer aussi les professionnels du terrain afin de mettre de son côté les meilleures chances de gagner le pari d'une formation professionnalisante.

Rôles et fonctions nouvelles pour un praticien formateur (PF) professionnel

Le nouveau cadre de formation dégage donc le maître de stage de sa mission normative. La démarche du praticien-formateur (ci-après : PF) est volontaire. Elle participe d'un acte professionnel d'autonomie vis-à-vis des autorités scolaires et de responsabilité vis-à-vis de tous les acteurs concernés (élèves, parents, autorités).
Les fonctions du PF relèvent désormais explicitement de *l'accompagnement* du novice dans ses premiers pas sur le terrain, de la *formation* professionnelle globale, de la construction progressive des compétences attendues et enfin de la *co-évaluation* du novice en formation, dans un esprit de partenariat avec l'institution de formation responsable générale du pilotage de la formation : complémentarité à construire, pour chacun des partenaires qui tente de surmonter l'ancienne opposition théorie-pratique, terrain-institution de formation.

Les choix du dispositif de formation

Le public qui vient suivre une formation de PF est un public majoritairement féminin, hétérogène de par l'âge des participants, leurs acquis en formation continue et leur expérience professionnelle. Leur formation initiale, en Ecole normale, les rassemble cependant et leur donne un fond de culture commune. La conscience de la normativité de leur formation affleure, et le déficit d'image dont souffre le métier d'enseignant se ressent dans l'expression des PF en formation. Le dispositif de formation se devait de tenir compte de l'expérience inégale de chacun et s'inscrire dans un cadre éthique explicite accompagnant les modifications des représentations du rôle, de la fonction et des attitudes professionnelles vis-à-vis du stagiaire. Il s'agissait encore de réactualiser ou d'activer les outils de pensée nécessaires aux nouveaux apprentissages en s'inspirant notamment de la pédagogie de la médiation selon Sorel et Moal (1994). Il souhaitait enfin former à la pratique réflexive. A partir de ce contexte, le dispositif de formation a mis en place un double dispositif de formation d'adulte qui relève de *l'autoévaluation de sa propre formation* et de la formation au *compagnonnage expert* envers les stagiaires.
Le dispositif s'est donc articulé autour de différents lieux : lieux *d'identification* pour conscientiser, partager, confronter, comparer à travers les séminaires, les activités collectives ; lieux de *co-formation* pour mobiliser ses connaissances et compétences, réinvestir, déconstruire et reconstruire à travers les ateliers coopératifs et les intervisions en groupes restreints et stables; lieux de *théorisation* qui comprend les conférences et les apports de la littérature scientifique ; enfin, les lieux de *réappropriation* autonome que sont le journal de bord, l'intervision et le bilan de compétences. Tous ces lieux, ouverts et autonomes, interdépendants et interactifs, s'inscrivent dans un cadre éthique explicite concrétisé par une *charte.* L'ensemble du dispositif propose des activités permettant aux formés de s'inscrire dans le changement à partir de jeux de rôle, d'ateliers de mise en situation, de travaux permettant de vivre les situations conflictuelles de prise de pouvoir, de partage de territoire et de gestion des émotions. Un travail a enfin lieu autour de la compréhension et des représentations qu'interrogent les textes théoriques, autour des activités d'analyse des

pratiques pédagogiques et didactiques. Sont venues, pour soutenir les propositions de pratique réflexive et d'autoformation, des *activités d'écriture*, dont celles relatives à la tenue obligatoire d'un *journal de bord de formation*.
Notre communication abordera donc l'écriture en tant qu'acte réflexif. Nous rendrons plus spécifiquement compte de l'impact des différentes étapes du passage à l'écriture, médiatisé par le journal de bord sur le processus de changement que vivent les formés d'abord sur un registre émotionnellement fort avant que les processus d'apprentissage s'amorcent, que les structures cognitives se modifient et que les pratiques professionnelles soient durablement transformées.

Ecrire pour devenir auteur de sa pratique professionnelle

L'écriture comme acte réflexif

Se référant à la psychanalyse, Strauss-Raffy (2004) pose de manière magistrale le sens que l'écriture prend dans un contexte de formation. En effet, l'auteur explore les deux versants de l'écriture, celui de la passivité de la soumission à l'écriture, un temps de fragilisation et parfois d'angoisse, et celui qui est défini comme le temps du saisissement de l'écriture par le sujet qui représente, par là même, le versant de la satisfaction, de la jubilation, en d'autres termes le produit de la sublimation : « Ce que je nomme *saisissement de l'écriture* renvoie par analogie avec le *saisissement créateur* d'Anzieu, à ces deux positions : celle où le sujet est saisi et dépassé par ce que l'écriture travaille en lui et provoque comme difficultés, et celle où il se saisit de l'écriture et la travaille pour donner naissance à un objet littéraire, un texte » (Strauss-Raffy, 2004, p. 11).
Le passage de la posture d'acteur de l'écriture à celle d'auteur est difficile. Lorsque le sujet s'engage dans l'acte d'écriture, il se voit, dans un premier temps, devoir négocier avec des éléments enfouis que l'écriture éveille et qui affleurent à la surface. Ces éléments, porteurs d'un sens généré par les références et les modalités de leur construction, viennent en quelque sorte parasiter l'actualité du sujet. Strauss-Raffy (2004) les décrit comme étant des secousses subjectives. À cette première étape, empreinte de malaise et de flou, suit une période de décantage et d'accueil plus ou moins positif des éléments révélés. Ce moment permet l'identification de la problématique personnelle en jeu, le repérage des choix à disposition du sujet et les prises de décision pour autant que la tendance à l'idéalisation du moi, mis en évidence par Abraham (1982), ne bloque jusqu'à la perception de ces besoins de formation et empêche toute entrée dans le processus d'évolution.
Ce travail effectué, la démarche peut se poursuivre et déboucher sur l'expression de la créativité du sujet. Se démarquer, oser s'affirmer, s'autoriser à… demande un certain courage, la tendance au dénigrement étant souvent très forte. Le travail de restauration de l'image de soi passe par une phase d'humanisation du regard sur soi avant d'entamer ce dialogue avec cet autre qui est aussi *moi* pour s'ouvrir à l'extérieur.
L'obstacle à franchir est souvent lié au rapport qu'entretient le sujet avec l'écriture, rapport qui se construit tout au long de la vie en relation avec les médiateurs rencontrés : la famille, l'école, parfois l'atelier d'écriture.
La profession enseignante présente un rapport à l'écriture bien particulier puisque l'enseignant occupe une position de *passeur,* « celui qui s'autorise à occuper cette place singulière d'invitation à l'écriture » (Strauss-Raffy, 2004, p. 240), dans un système scolaire qui favorise plus particulièrement la dimension formelle et technique de l'écriture, le travail sur des productions achevées, et qui tend à minimiser le rôle que peut jouer l'écriture en tant qu'espace de construction d'une pensée. L'exploration, l'expérimentation de ce champ

d'activité constitue, pour le futur PF, une première invitation à modifier ses représentations liées à l'apprentissage.

Apprentissage et processus de changement

D'un point de vue psychosociologique, apprentissage et changement sont intimement liés : « Si le changement peut être conçu comme une modification du comportement des sujets, relativement à une situation donnée, on peut donc le ramener à l'apprentissage de nouveaux comportements » (Marc & Piccard, 2000, p. 71). Dans une formation visant la construction de nouveaux schèmes de pensée, le formé aura inévitablement à négocier différents types de changement sur soi, sur son action et ses manières de réguler l'action. Les changements qui touchent à l'image et l'estime de soi seront favorisés par le travail lié à la prise de conscience de ses compétences, les échanges et les mises en situation dans les groupes, le changement de posture, le niveau de partenariat demandé ainsi que la capacité de chacun à surmonter la peur de la nouveauté et les ruptures. Les changements d'ordre cognitif le seront par la demande de théorisation de la pratique, par l'actualisation de nouveaux concepts, de nouvelles règles, par la modification de certaines représentations liées à la construction des savoirs ainsi que de nouvelles manières d'entrer en relation, de traiter une tâche et d'en communiquer le résultat. Les changements d'ordre motivationnel surviendront suite à la découverte des nouvelles possibilités offertes par le statut de la fonction de formateur de terrain. Les changements d'ordre socioculturel adviendront lors de l'entrée dans un nouveau groupe d'appartenance, par le processus de socialisation ainsi conduit.

La conscience ainsi que la compréhension de ses propres processus d'apprentissage deviennent, dans ce cadre, des éléments importants de prise de pouvoir quant à la gestion du changement, que ce soit pour le formé ou le formateur. Dans cette optique, le sujet apprenant, lorsqu'il se trouve en phase de confrontation cognitive ou affective, significative pour lui, enclenche rapidement un travail de discrimination des contextes (ici : terrain/institution). Cette première autoévaluation permet de percevoir ou d'identifier plus précisément l'écart qui sépare le formé des objets de savoirs proposés. La mobilisation des domaines de savoirs existants et l'établissement des liens avec les nouveaux objets d'apprentissage amorcent le processus de changement. Celui-ci est plus ou moins aisé selon la marge et la nature de l'écart à combler : plus l'écart se situe dans la zone proximale d'acquisition, plus les capacités de transfert sont mobilisables, plus les forces qui vont dans le sens du changement augmentent et les étapes du changement seront vécues *confortablement*. A l'inverse, lorsque les liens sont moins évidents, les tensions entre les forces positives au changement et les forces opposées s'intensifient. Le sentiment de déséquilibre, parfois de malaise, s'accroît ; l'envie de rétablir l'équilibre pousse alors le sujet, soit à entrer dans l'apprentissage, soit à y renoncer. Le panel des attitudes développées face au changement peut donc aller de la franche et confiante ouverture, avec le risque de suradaptation, jusqu'à la fermeture et la résistance, voire de l'hostilité, avec le risque alors de déboucher sur une incompatibilité entre les partenaires et les finalités de la formation, en passant par une démarche plus contrôlée, plus rationnelle. De toute évidence, la modification, de quelque ordre qu'elle soit, suppose le renoncement par le sujet d'une part, même infime, de ce qui le construisait. Le changement s'opère lorsque la confiance du sujet est suffisamment grande soit en regard de ces capacités soit dans l'encadrement proposé pour l'accompagnement du changement. Selon notre expérience, le *journal de bord* de formation peut jouer un rôle majeur dans cette dynamique.

Le journal de bord de formation

Définition, but et mode d'emploi du journal de bord dans la formation PF

Si l'on se réfère au petit Larousse : « Un journal est un écrit où l'on relate les faits jour par jour. *Tenir son journal.* Journal intime : notations plus ou moins régulières de ses impressions ou réflexions personnelles. Enfin, journal de bord : registre sur lequel sont inscrits tous les renseignements concernant la navigation d'un navire ». Le cahier des charges du capitaine demande de noter et dater les faits et gestes significatifs du quotidien pour en constituer la mémoire.

La décision d'instituer la tenue du journal comme outil d'autoformation découle de cette définition mais aussi de la finalité visée par la formation. Le journal de bord va donc allier le versant intime, personnel de l'écriture en formation et sa mémoire professionnelle. En outre, se référant à une approche systémique de la situation de formation, le journal de bord concrétise l'idée d'un instrument conçu comme un espace entre deux aires de jeu : celle du futur PF et celle du cadre institutionnel. Espace entre parenthèses, ce lieu est investi par le formé pour prendre le temps de se relier à soi et de se reconnaître en tant que personne et en tant que professionnel.

Dans cette optique, celui qui invite à écrire, le *passeur*, peut être défini comme figure maternelle et les différentes activités d'écriture proposées comme de multiples jeux à explorer. Le travail du *passeur* peut se voir alors comme une alternance d'étayages et d'incitations au travail créatif dont le but serait de mettre en place un encadrement suffisamment souple pour permettre au formé de s'engager dans le processus d'écriture tout en s'ancrant dans une réalité institutionnelle. Les activités d'écriture proposées sont autant d'invitations à s'installer dans un processus de réflexion, pour en cueillir les fruits et en déposer une trace qui révèle le matériel subjectif rendu ainsi disponible au partage.

Le jeu de construction de savoir se développerait alors dans une succession d'actions régulières ou ponctuelles où le sujet pourrait tâtonner, déconstruire, reconsidérer, rêver, imaginer parfois jubiler ou tempêter, raturer, recommencer comme dans un espace potentiel tel que décrit par Winnicot (1971).

Le journal de bord est donc un lieu intime, jamais lu en dehors de l'autorisation de celui qui le tient, un objet relié dont les feuilles ne seront pas détachées. Il est organisé du point de vue de l'espace et du temps.

Le temps institutionnel dévolu à l'écriture dans le journal de bord de formation est ici perçu comme un opérateur de la mobilisation et de l'organisation des interactions entre les différents éléments de savoirs enfouis. Il est à disposition du sujet qui écrit et lui permet de prendre du recul. Il est aussi compris comme l'unité de mesure du dialogue avec son public intérieur (Strauss-Raffy, 2004). Un temps d'écriture trop court risque d'empêcher la naissance du dialogue intérieur tandis qu'un temps trop long pourrait l'essouffler ou le rendre inconfortable, voire angoissant.

Le journal de bord a son mode d'emploi (Posch, 1998 ; Truffer Moreau & Zurbriggen, 2002). Il propose des suggestions d'utilisation dans lesquelles le sujet peut faire son choix selon son humeur et ses besoins, utilisation mosaïque de zones potentielles d'expression pour le sujet. Chacune de ces zones tente soit de guider la pensée écrite à l'aide de canevas, de questions ouvertes, d'idées forces, de textes théoriques, soit de laisser le champs libre à la créativité par le temps donné à un premier jet, une phrase qui interpelle, le récit d'une histoire vécue ou fictive, l'expression d'une humeur, un dessin à commenter… Le sujet a la possibilité de se déplacer d'une zone à l'autre, selon ses besoins ou les demandes de la formation.

Le cahier de bord comprend également des temps et des zones de réécriture, et donc de relecture. Ce sont des temps donnés pour retravailler un récit, une situation éducative ou didactique, pour reprendre un commentaire, une émotion. Cet espace-temps est organisé en

une première phase d'écriture individuelle pour se connecter à soi, puis lors d'une étape socialisante de partage à deux ou en groupes restreints (Josso, 2001). Ce temps d'écriture, qui prend en compte les éléments apportés par la confrontation à *l'autre intérieur* ou *extérieur*, clôt le processus. Cet aller-retour individu-groupe place le processus relecture-réécriture comme un des éléments moteur d'une pratique réflexive telle que décrite par Perrenoud (2001).
Le journal de bord de formation peut donc être, au gré du formé : un réceptacle, un lieu d'accueil de soi, un terrain de jeu, de créativité et donc d'accession à l'autonomie. Il peut également se muer momentanément en espace de souffrance et de solitude. Il est un instrument d'introspection mais aussi de prospection. Il donne une vision des chemins de traverses parcourus. Il est un fil rouge et un marqueur de transversalité, et ainsi un élément non négligeable de la construction des connaissances et des compétences.
En résumé, la tenue du journal de bord permet à la personne en formation de s'inscrire dans un processus réflexif constant qui, en s'appuyant sur le passé et le présent lui permet de se projeter dans l'avenir. Il s'agit, en relation avec ses pairs, de trouver le fil d'Ariane qui ramène à soi pour conscientiser autant que faire se peut ses domaines de connaissances et de compétences, ses stratégies d'apprentissage, ses difficultés, ses parts d'obscurs, ses résistances, en fin de compte sa différence. Le praticien-formateur s'ancre dans un *je* reconnu et séparé, dans le but de se positionner en tant que formateur laissant à cet autre, stagiaire et novice, l'opportunité d'accéder progressivement à l'autonomie professionnelle.

Question de recherche et méthode

Deux hypothèses ont conduit au développement du journal de bord. La première postule que l'écriture, de par ce qu'elle mobilise chez le sujet, peut se comprendre comme un puissant outil pour construire de la pensée et développer des aptitudes à la pratique réflexive.
La deuxième pose le journal de bord comme un contenant suffisamment *confortable* pour favoriser l'émergence de l'écriture et le dépassement les difficultés qu'elle génère.
La question se situe au niveau de la pertinence du statut donné au journal de bord par rapport aux effets observés soit, en d'autres termes : « Le journal de bord a-t-il joué son rôle d'espace potentiel et avec quel impact sur le déclenchement de l'écriture, outil vecteur de pratique réflexive et donc d'autoformation ? »
Pour vérifier nos hypothèses, une enquête par questionnaire a été conduite auprès de 40 praticiens-formateurs en fin de formation (soit une cohorte entière). Afin de vérifier les réponses collectées, des entretiens semi directifs ont ensuite été menés auprès de six PF ayant terminé leur formation et choisis de manière aléatoire. Les grandes tendances que révèle l'analyse de contenu des questionnaires et des entretiens sont présentées ici.

Résultats

Le rapport à l'instrument

Le traitement des questions concernant le rapport à l'instrument et son évolution durant la formation met en évidence de manière explicite une évolution en étapes bien identifiées. Cette première étape se caractérise par une *forte résistance.* En effet, 38 réponses sur 40 font état d'un fort sentiment de malaise face à la double obligation de tenir un journal de bord et de le faire dans un cahier et non sur des feuilles volantes. Ce malaise se traduit par des énoncés tels que « scepticisme, agacement, déstabilisation, scolaire, ridicule ». Les formés parlent de « rapport de force, de lutte avec le cahier, de difficulté de la page blanche, de stratégies d'évitement, de temps d'écriture trop longs, de la rigidité du rituel ». Deux personnes seulement expriment leur plaisir à écrire et évoquent une idée de « bulle dans laquelle elles se mettent lorsque vient le moment d'écrire ». Une deuxième étape est mise en évidence par des

énoncés véhiculant une idée *d'acclimatation* : « Je m'y met petit à petit, je m'habitue ». Une autre série d'énoncés, partagés par la majorité, témoigne d'une identification à l'objet : « Je l'ai décoré, je l'ai personnalisé ; c'est vraiment moi, me relire, c'est comme me voir dans un miroir». Une autre catégorie d'énoncés amène l'idée *d'exploration* des différentes zones du journal et enfin celle de *l'appropriation* et de son adaptation à la situation de stage. Ici, les énoncés font état d'un retour sur les fragments d'écriture en lien avec les aspects théoriques et pragmatiques de la formation et les discussions collectives.

Motivations et registres d'écriture

Les données indiquent qu'au début de la formation, hormis chez deux personnes, la motivation à utiliser le journal de bord est exclusivement provoquée par l'encadrement et ce durant toute la première partie de formation. Seuls, quatre formés disent se servir du journal de bord en dehors du temps institutionnel. Durant cette période, les participants utilisent les registres proposés par les formateurs avec une prédilection pour l'écriture libre qui permet de déposer des émotions, des coups de coeur. Cela change lors de la préparation de l'accueil du premier stagiaire, moment charnière par excellence. Les formés expriment alors unanimement le besoin de relecture. Ils revisitent les zones consacrées à la description d'éléments pragmatiques et théoriques, notamment afin de préparer les entretiens de planification. Les registres d'écriture utilisés sont de l'ordre de la structuration et de l'organisation des idées. Durant le stage, les PF interrogés lâchent en général le journal de bord pour le journal de stage dont l'objet privilégié est la pratique du stagiaire.

Les effets de son utilisation

Les PF sont unanimes à considérer l'obligation de tenir le journal comme le déclencheur du *processus d'écriture*. Lorsque le processus a démarré, les PF reconnaissent l'effet *structurant* et *organisateur de la réflexion* qui est induit par l'écriture descriptive de faits et leur analyse. Suit l'effet *intégrateur* de connaissances, de compétences nouvelles affirmées par l'écriture et confirmées par la trace laissée dans le journal. L'effet *socialisant* relève de l'apport mutuel au travers de la lecture des écrits des uns et des autres. L'effet de *visibilité de la pratique* et de *sa légitimation en tant que source de production de connaissances* est bien présent lui aussi. En effet, plus de la moitié des PF interrogés dit avoir pris conscience, en relisant le journal, de la richesse que représente leur pratique en tant que source de questionnement. Dans une moindre mesure, les PF parlent d'un effet *thérapeutique* dans le fait d'écrire ; ils invoquent une sorte de réconciliation avec eux-mêmes et le développement d'une plus grande attention à leurs besoins.

Discussion

La question de *l'obligation* semble avoir été un élément majeur de l'entrée dans le processus de changement visé. La double obligation représentée par le devoir d'écriture et le support imposé a fait office d'élément frustrant qui a déclenché la phase de confrontation cognitive et affective chez le sujet. Elle s'actualise par le sentiment de régression : « J'ai l'impression de redevenir un écolier, c'est agaçant » et dans des comportements de résistance : « Je ne supporte pas les ratures et l'aspect brouillon des premiers jets, j'écris sur des feuilles volantes et ensuite, je refais proprement ». La régression semble mettre en évidence l'aspect éprouvant, difficile, voire rébarbatif de l'apprentissage de l'écriture. Elle pose également l'ambivalence du statut d'enseignant par rapport à cet apprentissage. En effet, le côté répétitif et ennuyeux de la *leçon d'écriture* est autant exprimé que la difficulté de faire autrement. Les formés se trouvent dans une posture où l'aspect trop souvent évaluateur de leur fonction d'enseignant, notamment par rapport à l'écriture, émerge très fortement, provoquant une *secousse subjective*. Celle-ci donne l'occasion de se dire, de (s') écrire et ainsi d'entamer le passage à l'écriture *expression*

de soi. Les liens qu'entretient l'obligation avec les résistances sont intéressants. L'obligation semble agir comme une loi dans le sens où elle fédère les énergies positives et négatives, elle structure la dynamique personnelle comme celle du groupe et force la naissance de règles personnelles, d'attitudes d'acclimatation à l'écrit : « Heureusement que j'y étais obligée, autrement je ne m'y serais jamais mise ! » L'évolution des motivations annoncées par rapport à l'écriture permet de voir que le processus de changement est en route.
Le statut *d'espace potentiel* interpelle également. C'est à partir de l'entrée dans la phase d'acclimatation qu'il prend tout son sens. Les formés investissent le terrain de jeu et s'essaient aux différentes activités d'écriture qui commence alors son travail sous-jacent. L'activité autour de la représentation de son propre profil d'enseignant l'illustre bien. Le sujet éprouve d'abord la difficulté de l'écriture sur soi : « C'est gênant d'écrire nos qualités ». Puis, la relecture du contenu visibilise les lacunes mais aussi les compétences acquises. Le moment de déstabilisation du sujet est encore accentué. Les éléments inconscients qui constituent les fondations de l'image de soi et de son estime affleurent et se confrontent au contenu conscient, puis, pour autant que l'instance surmoïque ne soit trop sévère, le sujet, par un aller- retour entre le dehors (l'encadrement, le groupe de pairs) et le dedans (sa dynamique interne), reconstruit progressivement une nouvelle image de soi : « J'ai vécu des bouleversements, par l'écriture je me suis découvert ». En dépassant l'instant déstabilisateur de la visibilité des pratiques et du partage de celles-ci avec les pairs, le formé peut alors s'autoriser à puiser dans ce nouveau matériel, se l'approprier en le mettant en mots et inscrire ainsi de nouvelles modifications cognitives, affectives ou métacognitives : « A partir des différences, nous avons construit un noyau commun qui vient alimenter mon filtre personnel ».
Cependant, le fait que le journal de bord soit ponctuellement délaissé et remplacé par un journal de stage, outil d'objectivation et d'interprétation de la pratique du stagiaire, montre que le travail d'intégration lié à la pratique réflexive n'est pas abouti. Le transfert ne peut donc se faire que partiellement (en l'occurrence dans l'interprétation des faits observés chez le stagiaire). L'addition du travail que constitue l'éveil à soi en tant que *praticien* et *compagnon-expert* semble mettre le sujet dans un état de surcharge cognitive générant un réflexe de séparation des domaines de réflexion. Un travail individuel et en groupe d'analyse des pratiques d'accompagnement du stagiaire mettant en lien les deux supports (journal de bord et journal de stage) seraient à envisager dans la suite de la formation.

Conclusion

Cette contribution met en évidence le rôle d'espace potentiel ouvert, confortable et stimulant à la fois, attribué au journal de bord de formation des praticiens-formateurs, dans le but de faciliter l'accession à une écriture en lien avec soi, en tant que personne et professionnel. Elle reprend également le concept du *passeur* qui, par des propositions d'activités d'écriture, guide le formé sur le chemin qui va de l'utilisation de l'écriture comme contenu d'informations au travail de distanciation et de traitement de ces informations. Ce travail produit des effets qui participent de fait à l'autoformation du sujet.
Nous terminerons sur deux points essentiels. D'abord le constat de la difficulté que représente le travail d'accompagnement vers l'écriture réflexive, objet d'apprentissage situé à la frontière entre le champ de la formation et celui de la thérapeutique. La position qu'occupe le formateur demande un travail de prise de recul, travail nécessaire à la régulation du désir de former : « Que le formateur parvienne à accepter, sans s'imaginer être coupable d'avoir transgressé l'interdit oedipien, qu'il peut être lui-même créateur, donner l'être et la vie plutôt que la mort et la destruction, le voilà rendu du même coup apte à admettre que l'être en formation n'est pas sa créature, mais un sujet qui, par sa médiation, se forme » (Kaës, 1997, p. 77).

Pour terminer, nous confirmerons la nécessité de développer une pratique réflexive collective afin d'éviter le risque de s'engager dans une perception autarcique de l'autoformation qui pourrait alors se muer en une autosatisfaction complaisante et stérile.

ABRAHAM, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants.* Issy-Les-Moulineaux, EAP.

BOURDONCLE, R. (1991). « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines » *Revue française de pédagogie, 94,* 73-92.

CARBONNEAU, M. (1993). « Modèle de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique des tendances nord-américaines » *Revue des Sciences de l'Education, XIX, 1,* 33-58.

CRIBLEZ, L., HOFSTETTER, R. & PÉRISSET BAGNOUD, D. (dir.). (2000). *La formation des enseignant-es primaires. Histoire et réformes actuelles.* Paris-Berne, Lang.

JOSSO, M.-C. (2001). « Cheminer vers soi : un processus-projet de connaissance de son existentialité » in *Regards pluriels sur l'approche biographique : entre discipline et indiscipline. Les cahiers de la section des sciences de l'éducation*. Genève, Université, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

KAËS, R. (1997). « Désir de toute puissance, culpabilité et épreuves dans la formation » in R. KAËS, D. ANZIEU & L.-V. THOMAS (dir.), *Fantasme et formation* (pp 9-22). Paris, Dunod.

MARC, E. & PICARD, D. (2000). *L'école de Palo Alto. Un nouveau regard sur les relations humaines*. Paris, Retz, psychologie dynamique.

PAQUAY, L. (1994). « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? » *Recherche et formation, 15,* 7-38.

PÉRISSET BAGNOUD, D. (1998). *Haute école pédagogique du Valais. Groupe de travail Domaines et champs de formation. Formation initiale des enseignants des degrés élémentaires et moyens*. *Annexe (jaune) au Rapport intermédiaire*. Sion, Département de l'Education, de la Culture et du Sport.

PÉRISSET BAGNOUD, D. (octobre 2000). « La formation des praticiens formateurs de la HEP-VS » *Résonances (mensuel de l'école valaisanne, Suisse)*.

PÉRISSET BAGNOUD, D. (2002) « HEP, nouvelles formations, c'est ouvert ! » *Educateur, 8,* 6-9.

PÉRISSET BAGNOUD D. (2004). « Quarante-deux nouveaux praticiens-formateurs du Valais romand. La place de la formation des PF dans la HEP-VS » *Résonances (mensuel de l'école valaisanne, Suisse), 10,* 36-38.

PERRENOUD, Ph. (2000). « Les hautes écoles pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire : les enjeux » in L. CRIBLEZ, R. HOFSTETTER & D. PÉRISSET BAGNOUD (dir.), *La formation des enseignant-es primaires. Histoire et réformes actuelles* (pp. 341-370), Paris-Berne, Lang.

PERRENOUD, Ph, (2001). « Mettre la pratique réflexive au centre de la formation » *Cahiers Pédagogiques, janvier, 390*,42-45.

POSCH, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt Verlag.

SOREL, M. & MOAL, A. (1994). « La pédagogie de la médiation » in M. SOREL (dir.), *Pratiques nouvelles en éducation et en formation. L'éducabilité cognitive* : (pp. 379-386). Paris, L'Harmattan

STRAUSS-RAFFY, C. (2004). *Le saisissement de l'écriture*. Paris, l'Harmattan

TRUFFER MOREAU, I. (2001). « Une formation de praticiennes et praticiens-formateurs, pourquoi ? » *Résonances (mensuel de l'école valaisanne, Suisse), 3,* 3-7.

VUAGNIAUX, J. (2001). « Et si on parlait du dispositif de formation des praticiens-formateurs ? » *Résonances (mensuel de l'école valaisanne, Suisse), 3,* 14-15.
WINNICOTT, D.W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris, Gallimard
ZURBRIGGEN, E. &TRUFFER MOREAU, I. (2002). *Le journal de bord de formation*. St-Maurice et Brigue, Haute école pédagogique du Valais – HEP-VS.